



# 日本語学習者の読みを知る手がかりとしての再話 目標言語による再話と学習者の類型化の試み

著者	高橋 亜紀子
学位授与機関	Tohoku University
学位授与番号	11301甲第18384号
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10097/00125691">http://hdl.handle.net/10097/00125691</a>

## 博士論文の要約

### 日本語学習者の読みを知る手がかりとしての再話 ー目標言語による再話と学習者の類型化の試みー

高橋亜紀子

本論文は、日本語学習者が「再話」を目標言語である日本語で行う再話に見られる特徴から再話のタイプを探り、日本語学習者の読みを知る手がかりにできるかどうかを検討した研究の成果をまとめたものである。以下に、論文の構成、研究の背景、目的、内容、意義について述べる。

#### 1. 論文の構成

本研究は8章から構成される。目次は以下の通りである。

- 第1章 序論
- 第2章 先行研究
- 第3章 研究の方法
- 第4章 研究1（再話1）
- 第5章 研究2（再話2）
- 第6章 研究3（メモと再話）
- 第7章 研究4（図と再話）
- 第8章 結論

#### 2. 研究の背景

日本の大学や大学院で学んでいる留学生には、高度な日本語能力が求められている。読解は学習や研究活動を行う上で最も重要なスキルであることは間違いないであろう (Grabe and Stoller, 2001)。実際に必要とされているのは、専門文献を読んで理解する、論文を読んで要旨をまとめる、ゼミで発表する資料を読んで内容や要点を口頭で説明する、などの読解である (札野・辻村, 2006)。読解はまた、レポートや論文の作成にも関わる重要なスキルである。特に、教科書や文献から得た情報の引用については剽窃の問題も関わる。そのため、読んだ内容を引用するための学習として、全体の要約や重要部分の直接引用、要点のパラフレーズ、内容を一言で示すなどの練習が必要となる (二通, 2006)。以上から、留学生の読解指導では、教科書や論文、資料などの文献の正確な

理解はもちろんであるが、読んだ内容の報告や要約などの練習が求められている。

しかし、日本語の読解授業は、一般に、日本語学習者が一斉に同じ文章を読み、教師の質問に答えられたかどうかで理解度を確認する、いわゆる教師主導型の授業が中心である（小河原・木谷・熊谷 2015）。また、日本語の中級以上の読解教材を分析した二通（2005）によると、教材の設問は文章に明示的に書かれている内容を問うものが中心で、学習者は文章の一部を切り取って字句通りに答えれば済む。つまり、教室での読み練習は、教師からの質問や教材の設問を手がかりに、文章の中から答えを探すことが中心となる。そのため、日本語学習者には文章全体の意味内容を把握しようとする注意が希薄になってしまうという問題がある（石井, 2009）。以上、日本語の授業では教室の外で実際に求められているような読解の指導や練習が十分に行われているとは言えない。また、与えられた質問に答えるだけの読み練習だけでは、学習者が自立的に読もうとする態度を育てることはできない。

実際に求められるような読みに対応するためには、文章の内容を正確に理解し、読み取ったことを活用するという目的を持った練習が必要である。本研究では、「再話」を取り上げる。「再話」は、読み手が文章を読み終わった後で、文章を見ないで、その内容を知らない人に伝える活動である。読み手は文章を包括的に理解し、文章の重要な情報を整理して伝える必要がある（Tachibana, 2016）。再話には読み手の理解が反映され、教師にとっては再話から学習者がどのように読んでいるかを知ることができる（Benson and Cummins, 2002）。近年、再話は読解力を伸ばす活動として、また、教師主導ではなく、読み手である学習者主導の授業に転換できる活動として、英語教育や日本語教育の現場で注目されている（卯城, 2009、小河原・木谷・熊谷, 2015 など）。再話はこのように多くの利点があると言われているが、再話を目標言語で行った研究や実践はほとんどない（甲斐, 2008）。また、実際に再話を授業で実施してみると、教室ですべての学習者の報告内容を教師が把握するのは非常に難しい。一人一人の再話を録音し、それらをあとで聞き直し、フィードバックするにも手間と時間がかかりすぎる。しかし、学習者は同じ文章を読んでおり、話している内容はそれほど大きくは変わらない。そこで、再話を通して学習者の読みを探ることができるのではないかと考えた。

### 3. 研究の目的

本研究の目的は、日本語の教室で実践することを想定し、日本語学習者が、「再話」を目標言語である日本語で行った場合に、再話に見られる特徴から再話のタイプを探り、

日本語学習者の読みを知る手がかりにできるかどうかを検討することである。また、読解指導への示唆を得ることである。

#### 4. 論文の内容

第1章では、研究の背景のほか、研究の目的、方法、論文の構成について述べた。

第2章では、読解研究の流れと再話及び日本語学習者の読解に関する研究の検討を行った。第二言語の読解研究では、読解はボトムアップ処理及びトップダウン処理の相互作用であるという考えられているが、実際には、スキーマ理論を中心としたトップダウン処理のアプローチに偏っている。第一言語ではテキストの理解はボトムアップ処理から始まると考えられおり、その代表的なモデル、構築-統合モデル（C-I モデル）を取り上げた。構築過程では、読み手がテキストを部分から全体へという理解をしながら、ミクロ構造からマクロ構造を把握し、テキストベースの表象を構築する。そして、統合過程では、テキストベースを既有知識と統合させて解釈しながら、自分なりの一貫した表象を構築する。テキストベースが構築されているかどうかは、テキストの内容再生で測定できる。第二言語の読み手の特徴は、語の認識や統語解析などの下位レベルの処理が、母語話者のように自動化されていないために、容量制限があるワーキングメモリを有効に使うことができない点にある。そのため、読んだ情報を保持できず、何を書いてあったのか忘れてしまうという現象が生じる。

次に、再話の定義と特徴について述べた。再話はストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリー内容を知らない人に語る活動である。再話では、読んだ内容を整理するとともに、それを一貫性があるストーリーとして構築する必要があるため、読み手のテキスト理解を深めると言われている。また、再話は読解力の測定にも用いられている。第一言語では読解指導の方法としても用いられ、その有効性が実証されてきた。近年、再話は学習者の読解力を高める教室活動として注目されている。しかし、第二言語の読解では、再話は読解力の測定にも指導にもほとんど用いられていない。

再話を用いた第二言語の読解研究はわずかであるが、再話の効果、再生言語、タスクタイプの3点についての先行研究を示した。まず、再話の効果は上級学習者にしか見られない。次に、再生は母語で行ったほうが理解が反映されるという研究が多いが、第二言語でも反映されるという研究もある。タスクタイプでは、説明文では再話と筆記再生ともに再生率は変わらないが、再話にはストラテジーが多く用いられ、理解の状況が反映されやすい。第二言語の日本語に関する研究はごくわずかであり、日本語による再話

データの分析はほとんどない。

日本語学習者の説明文読解では、テキスト構造の把握と要点などの重要情報の把握が困難である。この問題に対処するため、図や表などのグラフィックオーガナイザーを用いた研究を紹介し、図表などの作成がテキストの理解を促し、テキスト内容の保持と想起に有効であることを述べた。

以上の先行研究の検討から、再話は第一言語においては、読解力を測定する方法でもあり、読解指導の方法でもある。一方、第二言語では再話は読解力を測定する方法として用いられてはいるが、研究は非常に限られている。それには理解した内容を正確に反映するのは母語による再話である（渡辺, 1998）という研究結果がある。しかし、第二言語の英語教育では、第二言語で再話を行っても理解は反映されるという研究結果がある。また、小河原ら（2015）が中級日本語学習者の再話のやりとりを分析している。

ここで、本研究の目的をもう一度整理する。本研究では2つの研究課題を設定している。研究課題1では、再話を日本語の授業で実施することを想定し、日本語学習者が第二言語である日本語で再話をする場合に、再話に見られる特徴を分析し、再話にどのようなタイプが見られるかを明らかにする。研究課題2では、読解を支援する方法として、メモや図を作成する活動を行い、作成したメモや図を見ながら行う再話に見られる特徴を分析し、再話にどのようなタイプが見られるかを明らかにする。以上の2つの研究課題を通して、日本語学習者に見られる再話のタイプを明らかにし、日本語学習者の読みを知る手がかりにすることができかどうかを検討する。そして、結果を踏まえて、読解指導への示唆を得たい。

第3章では、研究方法の概要と対象者、読み材料、調査の手続き、分析方法について述べた。本研究は研究1～4から成り、研究1では日本語学習者が新聞記事を読んで行った再話の特徴を分析し、再話のタイプを探る。研究2では日本語学習者が日本語能力試験（JLPT）のN3とN2からテキスト4本を用いて行った再話の特徴を分析し、再話のタイプを探る。研究3では読解教材を読んでメモを作成し、作成したメモを用いて行った再話の特徴を分析し、再話のタイプを探る。研究4では新聞記事を読んで図を作成し、作成した図を用いて行った再話の特徴を分析し、再話のタイプを探る。

本研究の対象者は、JLPTのN3～N1の中級～上級に相当する日本語学習者23名と日本語母語話者3名の合計26名である。対象者の国籍は中国、台湾、ベトナム、スリランカ、フランス、ハンガリー、メキシコの7か国である。母語はそれぞれ中国語、朝鮮語、ベトナム語、シンハラ語、フランス語、ハンガリー語、スペイン語である。

読み材料には、テキスト1～8の8本のテキストを用いる。テキストのレベル判定には「日本語文章難易度判別システム」を用いた。中級後半程度で、日本語能力試験のN3～N2に相当するレベルである。

調査には、再話、メモまたは図と組みあわせた再話を用いる。分析方法はテキストをアイデアユニットに分析し、再話を文字に書き起こした再生データとアイデアユニットを照合し、再生されたアイデアユニット数がテキスト全体のアイデアユニットの総数に占める割合を再生率として算出する。次に、再生データに各段落の要点が含まれているかどうかを判定する。最後に、再話の特徴から再話のタイプを検討する。

第4章では、研究1として、日本語学習者7名と日本語母語話者3名が行った再話の特徴を分析した。その結果、再話には、全体型、要点型、再構築型、部分型、推測型の5つのタイプが見られた。1つ目の全体型はテキストのすべての段落の要点や情報を過不足なく、テキストの順序で説明するタイプである。2つ目の部分型はテキストの要点を部分的に説明するタイプである。特に、具体例に関する説明が多いのが特徴である。3つ目の要点型はテキストの具体例を省略し、要点の部分を中心に説明するタイプである。4つ目の推測型はテキストの要点は説明せず、内容を推測しながら説明するタイプである。5つ目の再構築型はテキストの内容を要約したり、関連づけたり、補足したりしながら、内容を再構築し、自分の言葉で説明するタイプである。なお、再構築型は日本語学習者には見られなかった。

第5章では、研究2として、日本語学習者5名が4種類のテキストを用いて行った再話の特徴を分析した。その結果、再生率が高いか低いかによって再話のタイプが異なることが明らかになった。再生率が高いのは全体型、要点型、再構築型のいずれかのタイプで、再生率が低いのは部分型と推測型のタイプである。5名の学習者それぞれに、全体型、要点型、再構築型、部分型、推測型が見られた。つまり、5名それぞれが異なる再話のタイプを持っていた。このことから、それぞれの読み手は再話のあるタイプで行っている可能性が示唆された。

第6章では、研究3として、日本語学習者12名がテキストを読んでメモを作成し、作成したメモを見ながら行った再話の特徴を分析した。その結果、再話には、テキスト6では全体型と部分型と再構築型、テキスト7では全体型と再構築型が見られた。要点型と推測型はどちらにも見られなかった。キーワードや箇条書き、図表などを用いて簡潔なメモを取ることができている学習者は、テキストの情報を整理することができている。そのため、情報が整理されたメモを見ながら、テキストの情報を補足しながら説明

するなど、内容が構築できており、再構築型となった。一方、テキストの情報をそのまま文で抜き出したメモなど、情報量が多いメモを作成している学習者は、情報の整理があまりできていないと考えられる。そのため、作成したメモに依存し、メモの情報をそのまま読み上げて説明していた。このうち、テキスト全体を説明している場合は全体型、部分的な説明である場合は部分型となった。

第7章では、研究4として、日本語学習者8名がテキストを読んで図を作成し、作成した図を見ながら行った再話の特徴を分析した。その結果、再話には、全体型、要点型、部分型の3つのタイプが見られた。推測型と再構築型は見られなかった。図にはキーワードや箇条書きのほか、テキストや文そのままの抜き出しなどが見られた。テキストの構造と詳細な情報を示した図を作成した学習者、テキストの構造と簡潔な情報のみを示した図を作成した学習者はどちらも全体型となった。テキストの構造が部分的しか把握できていない学習者は部分型となった。テキストの構造を非常に簡略化した図を作成した学習者は要点型となった。つまり、テキストの構造が把握できている学習者は全体型あるいは要点型に、テキストの構造が把握できていない学習者は部分型となった。

第8章では、研究1～4の結果を踏まえ、総合的な考察を行った。

まず、研究課題1は、日本語学習者が第二言語である日本語で行った再話に見られた特徴を分析し、どのようなタイプの再話が見られるかを明らかにすることである。研究1と2の結果から、再話には5つのタイプが見られた。5つのタイプは、全体型、要点型、部分型、推測型、再構築型の5つである。この5つのタイプとテキストの理解との関係について、先行研究で取り上げた Kintsch(1998)のC-1モデルをもとに考察した。全体型と再構築型は全体の内容を踏まえて説明できていることから、テキストベースを構築することができていると考えられる。要点型もマクロ構造中心の説明であることから、テキストベースの構築ができていると考えられる。その中でも、再構築型は、テキストベースを構築すると同時に、統合過程で読み手が自分の知識を使って推論する、既有知識などと統合させるなど一貫した表象を構築することができていることから、状況モデルが構築されていると考えられる。一方、部分型はテキストの具体例が中心の再話になっていることから、ミクロ構造は構築できていると考えられる。具体例は、テキストのある事項をより分かりやすくするために書かれているものである。そのため、具体例であるミクロ構造が何を説明しているのか、すなわち、その上位となるマクロ構造の構築との関係が十分に把握できていないと、具体例中心の説明になってしまうのではないかと考えられる。つまり、ミクロ構造をマクロ構造に統合することが十分にできてい

ない。そのため、部分型ではテキストベースの構築が部分的にしかできていないと考えられる。また、推測型はマイクロ命題などから内容を推測していることもあり、部分型よりもよりミクロな内容の再生に留まっている。特に、未知語が多いため、テキストの内容をボトムアップ処理から構築することができない。そのため、読み手はテキストの整合性を考え、自身の既有知識などの情報をもとに理解しようとせざるを得なかったと考えられる。つまり、推測型もテキストベースの構築ができていないと言える。以上、本研究では5つのタイプの再話が見られ、それぞれの再話のタイプとテキスト理解との関係を考察したところ、5つのタイプとそれぞれの理解状況は異なっていると考えられる。

次に、研究課題2は読解を支援するためにテキストを読んでメモや図を作成し、それらをもとにした再話に見られる特徴を分析し、どのような再話のタイプが見られるかを明らかにすることである。本研究ではどのような再話のタイプが見られたのか、また、読解支援の有無によって再話のタイプが異なるかどうかについて考察した。

まず、メモや図の作成と再話の組みあわせから、研究3では全体型、部分型、再構築型の3つのタイプ、研究4では全体型、要点型、部分型の3つのタイプが見られた。メモや図を見ながら説明する再話の特徴として、メモや図の内容がそのまま再話に反映されていたことが挙げられる。例えば、図やメモの作成時に読み誤りがあれば、再話でも読み誤りがそのまま説明されていた、などである。また、テキストからの文の抜き出しなど、多くの情報を示したメモや図を作成する学習者と、キーワードや箇条書き、図表にするなど簡潔に整理したメモや図を作成する学習者とに分かれた。前者にはメモや図に書いた情報をそのまま説明するという特徴が見られ、再話のタイプは全体型または部分型となった。一方、後者にはメモや図に書いた情報を説明する要点型のタイプ、メモや図に書いた情報から想起したことを説明する、情報を補足して説明するなど、テキストの情報を補足しながら内容を説明する再構築型タイプが見られた。

次に、読解支援の有無によって再話のタイプが異なるかどうかについて考察した。研究1と2では再話のみのタイプで、全体型、再構築型、要点型、部分型、推測型の5つのタイプが見られた。研究3と4では全体型、再構築型、要点型、部分型の4つのタイプが見られ、推測型は見られなかった。これについて、複数の研究の対象者となった日本語学習者4名の再話のタイプをもとに検討した。研究1と2ではテキストの理解が十分ではない学習者に部分型や推測型のタイプが見られた。しかし、研究3と4でメモや図の作成という読解支援を行ったことで、読み手がテキストの内容を整理し、書き留めた情報を見ることができたため、推測型のタイプは見られなかった。



最後に研究課題1と2の結果を踏まえ、日本語学習者の読みを知る手がかりとしての再話の可能性について考察した。本研究の研究結果から、再話には5つのタイプが見られた。また、学習者それぞれが再話を行う際にあるタイプを持っていることが明らかになった。なぜ学習者一人一人に異なる再話のタイプが見られたのかについては、学習者の個別性と認知スタイルの影響が考えられる。認知スタイルとは、あらゆる情報を獲得する際に、その情報処理の過程において個人が一貫して示すスタイルである。学習者5名はそれぞれの再話に対する取り組みや考え方が異なり、それらが再話のタイプに影響を与えていたと考えられる。再話のタイプが認知スタイルの影響を受けているとすれば、教師は一人一人の再話のタイプを学習者の読みの特徴を知るための手がかりとすることができ、読解指導に役立てることができる。もちろん、学習者一人一人の読みは異なっており、個別に指導することは大切である。しかし、学習者の読みを知る手がかりとして、再話のタイプをカテゴリーとして利用することによって、タイプの特徴に応じた効率的な指導をしていくことができると考える。

本研究の結果から、読解指導について4つの示唆が得られた。第一の示唆は、学習者の読みを知る手がかりとして再話を用いることである。コースのはじめに、日本語学習者に2つ異なるテキストで再話をしてもらい、そこから再話のタイプを探ることで、教師が学習者の読みを知る手がかりにすることを提案したい。コース開始時に学習者の再話のタイプがあらかじめ分かっていたら、学習者の読みの問題に応じた読解指導を考えることができる。第二の示唆は、再話を教室活動として行うのには難しいということである。クラスに再話を取り入れる場合には、活動に工夫をする必要がある。第三の示唆は、テキストの読み取りにつまずいている学習者に対して、再話を行う前に、テキストの重要な情報と構造を把握する練習を取り入れることである。第四の示唆は、再話をブックレポートやレジュメの作成、要約などの練習に発展させていくことである。

以上、本研究の結果から、日本語学習者の再話には5つのタイプ、全体型、要点型、再構築型、部分型、推測型が見られること、日本語学習者それぞれにはある再話のタイプが見られること、メモや図による読解支援を行うことで、推測型の再話タイプが見られなくなることが明らかになった。それぞれの学習者が異なる再話のタイプを持っていることが明らかになったことから、日本語学習者の読みを知る手がかりとして再話を用いることができると考えられる。再話には学習者の個人差や認知スタイルなどが影響している可能性がある。教師は、再話に見られる学習者の読みの特徴を踏まえ、学習者の個別の問題点に対応した読解指導を行うことができる。

しかし、再話のタイプを検証する中でいくつかの課題が残された。まず、日本語学習者がテキストを読んで理解できたということをどのように測定するかという問題である。第二の課題は、再話のタイプというものが一般化できるものなのかどうかを検討する必要がある。第三の課題は、テキストによって結果が異なる可能性があるため、今回見られた5つのタイプが異なるテキストでも見られるものなのか、ある学習者がほかのテキストを読んだ場合でも再話のタイプが変わらないのかなどについても検証する必要がある。第四の課題は、再話には日本語を読む能力だけでなく、日本語を話す能力も影響している可能性がある。このため、理解と産出との関係を考慮して厳密な調査を実施し、再話プロセスの解明も行っていく必要がある。

## 5. 本研究の意義

本研究の結果から、日本語学習者が目標言語である日本語で再話を行う場合、再話には5つのタイプが見られること、また、学習者一人ひとりがある再話のタイプを持っていることが明らかになった。また、教師は日本語学習者の読みを知る手がかりとして再話のタイプを利用し、それぞれの特徴に応じた読解指導を行うことができるという可能性を示すことができた。先行研究でも述べたように、第二言語の読解では、再話を用いた研究は指導も含めてごくわずかしかな。このため、本研究は第二言語の読解研究の分野に貢献することができたと考える。また、日本語の読解が行われている教室では、現実求められるような読みに対応した指導はほとんど行われていない。そこで、読解指導への示唆のところでも述べたように、読解を日本語学習者の読みを知る手がかりとして用いることはもちろん、教室活動などを工夫することによって再話を練習に取り入れることも可能である。また、説明文読解は難しいが、メモや図を用いることが読みを促進することになり、さらにそれを説明することで、理解がさらに進む。このように読み手である日本語学習者が積極的に読む練習を取り入れることによって、教室外で求められる読解力を身に付け、自立的に読んでいくことにもつながると考える。